



**Universidade de Aveiro** Departamento de Educação  
**2013**

**CLÁUDIA RAQUEL  
SOUSA MARQUES**

**PARTICIPAÇÃO INFANTIL, JOGO E VALORES  
SOCIAIS EM JARDIM DE INFANCIA**



**Universidade de Aveiro** Departamento de Educação  
**2013**

**CLÁUDIA RAQUEL  
SOUSA MARQUES**

**PARTICIPAÇÃO INFANTIL, JOGO E VALORES SOCIAIS  
EM JARDIM DE INFÂNCIA**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal, Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

## **O júri**

Presidente

**Professora Doutora Ana Carlota Teixeira de Vasconcelos  
Lloyd Braga Fernandes Tomaz**

Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade  
de Aveiro

Vogais

**Professora Doutora Ana Maria Sarmento Coelho**

Professora Adjunta Escola Superior de Educação de Coimbra

**Professora Doutora Maria Gabriela Correia de Castro  
Portugal**

Professora Associada do Departamento de Educação da  
Universidade de Aveiro (Orientadora)

## **Agradecimentos**

À Professora Gabriela Portugal, pela sua orientação, disponibilidade e incentivo.

À minha amiga Liliana, porque sem ela tudo teria sido muito mais difícil, e com ela aprendi muito ao longo de todos estes anos.

À minha melhor amiga Vanessa que nesta última etapa foi crucial para me incentivar e ajudar a terminar mais uma etapa da minha vida.

À minha família e ao Nuno, por todos os sacrifícios e amor incondicional, que demonstraram e porque estiveram sempre presentes ao longo de todo o meu percurso académico.

**Palavras-chave**

Direitos das crianças; direito à participação; valores sociais, jogo

**Resumo**

O presente trabalho descreve o projeto desenvolvido durante o período de estágio curricular do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade de Aveiro, junto de um grupo de crianças em jardim-de-infância, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Na base da nossa intervenção pedagógica esteve a convenção dos direitos da criança, com atenção especial ao 12.º artigo o qual remete para o direito à participação. A observação do nosso grupo de crianças permitiu-nos perceber a importância de trabalhar a área de desenvolvimento pessoal e social, mobilizando a participação da criança em torno de determinados valores sociais. Considerámos o jogo como uma estratégia interessante para aliar o incentivo à participação das crianças com a exploração de valores e comportamentos sociais desejáveis. Assim, procurámos perceber até que ponto seria possível trabalhar valores sociais através de atividades de jogo, contribuindo para o desenvolvimento da capacidade crítica e participativa das crianças.

Apesar das limitações inerentes a uma intervenção como a nossa, em contexto de estágio, olhando o processo e resultados da nossa proposta pedagógica, concluímos que, ainda que de forma ténue, se verificaram algumas modificações positivas nos comportamentos das crianças. No final, as crianças pareciam estar mais dispostas a expressar as suas opiniões e a resolver autonomamente os seus conflitos. O jogo parece ter sido uma boa estratégia de ensino. Concluímos ainda que, enquanto futuras educadoras/professoras, ainda temos muito a melhorar no processo de atenção às capacidades e possibilidades de participação das crianças.

**Key words**

children's rights; children's participation right, social values, game

**Abstract**

In this paper it's presented a study done during an Infant Education and Basic Compulsory Education Masters Degree's traineeship from the University of Aveiro. It was done in a context of a preschoolers' class of twenty- one children, between the ages of three and six years old. The basis of our pedagogical intervention is the children rights convention, in particular the 12<sup>th</sup> article that tell us about the children's participation right. The observation of our group of children allow us to realize the importance of working the field of personal and social development, mobilizing the participation of the children when it comes to certain social values. We considerate the game an interesting strategy to ally the exploration of desirable social values and behaviors. Thus we tried to understand how it could be possible to work the social values through the game activities, doing this way, a contribution to the expansion of the critical and participative capacity of the children.

Despite the limitations of our traineeship's intervention, looking back at the results of our pedagogical proposition, we concluded that some mild modifications were visible in the children's behavior. In the end children look more disposed to express their opinions and to resolve on their own the typical class conflicts. The game seems to have been a good strategy of teaching. We also concluded that as future infant teachers/teachers we still have a lot to improve in the process of the children's participation capacities and possibilities.

## Índice

Introdução .....	3
Enquadramento Teórico .....	7
1. Infância, direitos e participação .....	7
1.1 Conceito de Infância .....	7
1.2 Os direitos das crianças .....	9
1.3 A participação infantil e suas teorias .....	12
2. O jogo .....	23
Parte empírica .....	30
3. Questões e metodologias de estudo .....	31
4. Descrição e Análise das Sessões .....	35
4.1 - 1. <sup>a</sup> Sessão - “Jogo dos afetos” .....	35
4.2 - 2. <sup>a</sup> Sessão – “ Jogo das cores “ .....	44
4.3 - 3. <sup>a</sup> Sessão – “Jogo de Natal” .....	51
Conclusões e considerações finais.....	55
Referências bibliográficas .....	58
Anexos .....	61

## **Índice de Imagens**

Imagem 1- Escada de Participação de Hart .....	15
Imagem 2 - Jogo dos Afetos .....	38
Imagem 3 - Jogo dos Afetos .....	38
Imagem 4 - Jogo dos Afetos .....	38
Imagem 5 - Jogo das Cores.....	45
Imagem 6 - Jogo das Cores.....	46
Imagem 7 - Jogo das Cores (o que fazer com o carrinho vermelho?) .....	46
Imagem 8- Exemplos do registo realizado pelas crianças do "Jogo das cores" .....	50

## **Índice de tabelas**

Tabela 1 - Níveis de Implicação no "Jogo dos afetos" .....	39
Tabela 2- Registo das opiniões/respostas presentes no "Jogo dos afetos" .....	43
Tabela 3 - Níveis de Implicação no "Jogo das cores" .....	47
Tabela 4 - Níveis de Implicação do "Jogo de Natal" .....	53



## **Introdução**

O presente relatório de estágio foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, expondo o trabalho final do projeto desenvolvido nas unidades curriculares de Seminário de Investigação Educacional e Prática Pedagógica Supervisionada.

O tema de investigação deste projeto tem como pano de fundo o 12.º artigo da convenção dos direitos das crianças, o qual diz respeito ao direito de participação da criança, direito a exprimir livremente a sua opinião, tendo como principal objetivo o desenvolvimento deste direito e de alguns valores sociais necessários ao bom funcionamento de um grupo.

Segundo o princípio geral que norteia o ensino pré-escolar em Portugal, é atribuído ao educador a tarefa de ajudar a criança ao longo de todo o seu desenvolvimento, tendo como um dos principais objetivos a inserção da criança na sociedade, “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo como ponto de vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (OCEPE, p. 15).

Para que este objetivo seja alcançado é necessário que o educador estimule o desenvolvimento da criança tendo como base experiências da vida democrática numa perspetiva de educar para a cidadania, bem como fomentar a sua inserção em diversos grupos sociais, onde possa ir tendo, progressivamente, consciência da sua posição como membro de uma sociedade.

Ao promover a aprendizagem da vida democrática, o educador está a promover a capacidade da criança de prestar atenção aos que a rodeiam, despertando a sua consciência para a necessidade de respeitar o outro.

Todos estes conteúdos podem ser trabalhados na criação em comum de regras indispensáveis ao bom funcionamento da sala e ainda através da distribuição de tarefas conversadas e discutidas com as crianças. Ao realizar este tipo de atividades a criança começa a desenvolver a noção do que é pertencer a um grupo e a importância de saber respeitar o outro.

Trabalhar a área de desenvolvimento pessoal e social (DPS) envolve a promoção de atitudes e valores que permitem às crianças tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, fornece-lhes, a capacitação para a resolução de problemas, e permite, ainda, inserção na sociedade como seres autónomos, livres e solidários. Assim a participação democrática na vida do grupo acaba por ser um dos grandes pilares da área de DPS.

Ao defender dar voz às crianças para que sejam cidadãos ativos, conscientes e responsáveis é necessário ir desenvolvendo as suas capacidades ao longo do tempo. Ao consultar as crianças sobre a organização do espaço, do tempo, ao oferecer oportunidades para desenvolvimento de projetos individuais ou comuns, ao incentivá-las para proporem novas atividades ao educador, estaremos a fomentar a participação democrática num grupo. Ao propor esta participação à criança esta acaba por se confrontar com diferentes opiniões, aprende a resolver os conflitos que daí divergem, tomando consciência da necessidade de debate e negociação dentro de uma sociedade.

Sendo este o pano de fundo da nossa ação pedagógica, especificamente do projeto que desenvolvemos num contexto de jardim-de-infância, acontece que quando conhecemos o nosso grupo de crianças constatámos que o seu grau de participação já era elevado.

Colocámo-nos, então, a questão: que espaço e que sentido desenvolver um projeto que procura a promoção da participação das crianças, quando esta parece estar já tão presente no contexto? Ao estudarmos e observarmos melhor o nosso grupo de crianças percebemos que em algumas áreas do desenvolvimento pessoal e social parecia fazer sentido uma intervenção específica mobilizando a participação ativa das crianças, para o aperfeiçoamento dessas mesmas áreas.

Realizando-se o estágio em díade, toda a concepção e desenvolvimento do projeto aconteceu em parceria mas, desde logo, cada uma das estagiárias definiu o seu próprio projeto. No caso da minha colega de díade enveredou-se por uma focalização em sessões do tipo filosofia para crianças e, no meu caso, na focalização em situações de jogo que aliassem o incentivo à participação das crianças à exploração de valores e comportamentos sociais desejáveis.

Efetivamente, tendo observado o interesse da maioria das crianças pela realização de jogos, surgiu o desafio: até que ponto a participação ativa das crianças no jogo, atividade que muito gostavam, as podia ajudar na exploração e aprendizagem de valores sociais necessários ao bom funcionamento do grupo? Como trabalhar o mundo dos valores através desta abordagem, contribuindo para o desenvolvimento da sua capacidade crítica e participativa? Como ajudar as crianças na resolução autónoma dos seus conflitos? Como assegurar uma dinâmica que permitisse às crianças darem a sua opinião relativamente a comportamentos no grupo? Sendo estes os desafios que identificámos para o nosso projeto, mais à frente neste relatório procederei ao descritivo do projeto propriamente dito, serão analisados os dados obtidos e serão apresentadas conclusões e implicações para o meu crescimento pessoal e profissional.

Antes disso, procede-se ao enquadramento teórico e metodológico do nosso estudo, onde são abordados alguns conceitos e teorias importantes em torno da temática e operacionalização do projeto.

## **Enquadramento Teórico**

### **1. Infância, direitos e participação**

#### **1.1 Conceito de Infância**

Ao longo dos séculos tem-se verificado uma significativa evolução do conceito de infância. Nesse sentido, pretende-se apresentar, de forma breve, essa mesma evolução.

Segundo Philippe Ariès (1981), até ao final do séc. XIII não existia qualquer “sentimento da infância”, ou seja, não existia a consciencialização da particularidade infantil, que pudesse distinguir a criança do adulto. A infância era apenas encarada como sendo “ (...) um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança era logo perdida” (Ariès, 1981, p. 18)

A partir do momento em que a criança começava a apresentar alguma autonomia, passava a desempenhar as mesmas atividades dos adultos, realizava os mesmos jogos, fazia parte das suas confraternizações e das reuniões sociais. A imagem da criança muito pequena e talvez frágil demais para se poder misturar com os adultos não existia. Através das obras artísticas que interpretavam a época medieval, a criança era representada através do corpo do adulto em miniatura, não estando presentes características que as pudessem diferenciar do contexto social onde estavam a ser representadas.

É no séc. XVII que a criança apresenta um lugar de destaque no seio familiar, começando a ser realçada a sua ingenuidade, gentileza e graça, começando a ser vista como uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, surgindo um novo sentimento de infância (Ariès, 1981) .

Começam também a surgir novos métodos de cuidar e educar as crianças, que até então não estavam visíveis nos comportamentos das famílias. Se até ao séc. XV a educação

era realizada pelas famílias, que tinham como principal objetivo a formação de adultos capazes de criarem novas famílias, através da transmissão dos valores, bens e cultura, com a introdução da escolarização, a família começa a ter uma nova percepção da criança passando a colocá-la no centro familiar (Sá & Sottomayor, 2008).

A infância começa a ter um lugar de destaque na sociedade, começa a ser objeto de estudo, construindo-se, seguidamente, ao longo dos séculos diferentes imagens sociais que a representam (Sarmiento M. J., 2006). A criança começou por ser vista como um não-adulto, atendendo à ausência das características que definem um ser humano “completo”. Era considerada um ser não-falante, um ser sem razão, sem compreensão ou juízo, limitado, inferior e incompleto.

Mas, segundo Sarmiento (2006), a infância não se podia definir apenas como sendo a ausência das características que “completam” o ser humano adulto, uma vez que as crianças possuíam outras características distintas, que permitiam que todas as crianças do mundo tivessem algo em comum. A infância não pode ser considerada, por exemplo, a idade do ser não-falante, uma vez que todas as crianças têm a particularidade de quando nascem serem capazes de se expressarem através de múltiplas linguagens, sejam gestuais, corporais ou verbais.

Já no séc. XX o conceito de infância sofre uma nova rutura, surgindo uma nova visão da infância. Começa-se a haver uma atitude de maior cuidado e valorização da criança a nível social. Esta começa a ser reconhecida na sua especificidade e valorizada a sua autonomia, passando a ser respeitada, assistida, educada e acompanhada ao longo de todo o seu crescimento (Alfageme, Cantos, & Martínez, 2003).

Atualmente a criança já não é vista como um adulto em miniatura, como um ser não-falante, como um ser inferior ou desprovido de qualquer razão. A infância passou a ser

encarada como uma fase distinta da etapa adulta, onde existem necessidades e interesses diferentes e onde a criança passou a ser “(...) um ser com capacidades, necessidades e talentos em interação dinâmica única e específica, que fala e age à sua maneira, com um ritmo próprio (...)” (Mendonça, 1994, citado por Santos, 2010, p.7)

A concepção de infância nos dias de hoje perspetiva a criança como um sujeito ativo na sociedade, capaz de decidir, escolher, pensar e sentir, assumindo-se a importância de a respeitar e proteger tendo em linha de conta os seus interesses, os seus desejos e as suas necessidades, enfatizando-se os seus direitos

## **1.2 Os direitos das crianças**

Falar de direitos, segundo o legado Kantiano, é falar de uma relação estreita com a razão (Fernandes, 2009). Desta forma, o conceito de direitos só era atribuído aos indivíduos que eram capazes de um pensamento racional, ou seja, aos homens. Todos os indivíduos que se considerava serem guiados mais pela emoção do que pela razão (mulheres e crianças), não eram abrangidos pelo conceito, pois não teriam a capacidade de assumir um pensamento racional.

Em 1948 surge a Declaração Universal dos Direitos do Homem, onde o conceito de direito começou a ser mais abrangente, mas onde a infância ainda era encarada “(...) numa perspetiva protecionista e onde a autoridade parental sobre o tipo de educação a conferir se sobrepõe a qualquer outra, incluindo a do estado” (Ponte 2002, citado por Fernandes, 2009, p.14).

Só no séc. XIX, através do contributo da pedagogia, da medicina infantil e da psicologia é que foi possível marcar uma separação das crianças relativamente aos adultos, sendo

considerada uma categoria social vulnerável, com necessidades de proteção, criando-se assim uma nova consciência em torno da realidade infantil.

Em 1913, surge um primeiro esboço de um projeto que tinha como objetivo a organização de uma associação de proteção infantil, mas com o eclodir da I Guerra Mundial, este projeto só voltou a ser retomado em 1919, nascendo o Comité de Proteção à Infância.

Eglantine Jebb, fundadora de “Save the children”, foi quem iniciou o movimento de defesa dos direitos das crianças. Defendia a ideia que “os custos das guerras dos adultos, das suas repressões políticas e contingências económicas e sociais eram pagos pelas crianças” (Fernandes, 2009, p. 29), sendo presa e acusada de obscenidade por ter distribuído fotografias de crianças vítimas de guerras.

Em 1923, é redigida a Ata sobre os direitos da criança, da qual participou também Jebb, e onde eram resumidos os direitos das crianças em apenas cinco pontos. No ano seguinte é convertida na Declaração dos Direitos da Criança, mais conhecida como a Declaração de Genebra, onde a construção e a consolidação do percurso da criança como sujeito de direitos começou a estar presente. Inicialmente composta por cinco princípios gerais, mais tarde foi alargada para sete, onde a premissa da criança em primeiro lugar permanecia, estando simultaneamente presente a necessidade de proteção e de auxílio.

Mas, com a II Guerra mundial, chega-se novamente a condições de carência e pobreza na Europa. Os direitos das crianças começam, então, a partir daqui a desempenhar um papel de maior relevância dentro da sociedade, surgindo em 1946 uma nova organização – o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) que tinha como principal objetivo a defesa dos direitos da criança e providenciar um melhoramento na prestação de serviços de saúde, educação, nutrição e bem-estar.



Porém, só em 1957, é que a Declaração dos Direitos da Criança volta a estar em voga, sendo revisto o projeto, mas sendo aprovada apenas em 1959 pelos 78 estados membros da ONU. Com esta declaração, a criança passa, pela primeira vez, a ter direito a um nome e a uma nacionalidade, uma vez que passa a ser considerada um sujeito de direitos civis e internacional.

Com o nascer de novas realidades sociais, por volta dos anos 70, surge a necessidade de acrescentar novos direitos à declaração, tais como, o direito da criança à tomada de decisões, e o reconhecimento de que os direitos das crianças nem sempre coincidem com os dos pais.

Apesar de só se vir a concretizar em 1989, a Convenção dos Direitos da Criança, surge no Ano Internacional da Criança (1979), proposta pelo governo Polaco, tendo como principal lema o melhor interesse da criança.

A Convenção dos Direitos das Crianças (CDC), acabou por se tornar um ponto de viragem no que concerne aos direitos das crianças. Trouxe consigo o reconhecimento da individualidade e da personalidade de cada criança, nunca descurando nem a sua proteção, nem a sua liberdade.

O facto de o documento ter sido designado por convenção proporcionou que todos os estados o aplicassem na lei e na ordem interna do seu país, potenciando-se, assim, um maior impacto no quotidiano das crianças.

### **Direito de provisão, proteção e participação**

Os direitos inerentes à CDC encontram-se agrupados em três categorias<sup>1</sup>: direitos de provisão, direitos de proteção e direitos de participação (Alfageme, Cantos, & Martínez, 2003).

---

<sup>1</sup> Categorização definida pela UNICEF em parceria com o Defence for children International (DCI), com o objetivo de criar um slogan de fácil memorização e que permitisse descrever todos os conteúdos da CDC.

**Direitos de provisão:** os direitos que incorporam esta categoria têm como objetivo comum que todas as crianças tenham acesso à educação, à saúde, à cultura, à segurança social e a todas as condições de vida dignas de um ser humano.

**Direitos de proteção:** garantem a proteção das crianças contra os maus tratos, contra a exploração económica e sexual, contra a discriminação racial, sexual ou religiosa, estando presentes sempre que estas se encontrem privadas ou limitadas dos seus direitos.

**Direitos de participação:** os direitos que agregam esta categorização estão relacionados com o direito de acesso à informação, com o direito de expressão da opinião e da livre tomada de decisões em seu benefício.

Ainda, segundo os mesmos autores, a CDC envolve um quarto grupo de direitos relacionados com a prevenção, que têm como principal objetivo a despistagem atempada de situações que podem colocar a criança em risco, assim como, a definição de determinadas ações que podem evitar tais situações.

Apesar de se resumir a CDC através destas categorizações é possível verificar que todos os direitos estão aqui presentes, desde os direitos básicos, como por exemplo, o direito à vida, o direito à educação, à saúde, à alimentação até aos direitos civis, culturais, económicos passando pelos direitos de proteção, de privacidade e de liberdade de expressão.

### **1.3 A participação infantil e suas teorias**

O ato de participação “ implica o exercício do poder de decisão, indo desta forma para além da ação, que apesar de ter intencionalidade, pode não ter poder, ser circunscrita, limitada e não ter possibilidade de influenciar o espaço coletivo” (Fernandes, 2009, p. 128).

Participar significa dar a nossa opinião sobre um tema, de uma forma voluntária, que pode ter influência sobre o contexto envolvente ou não. Pode ficar apenas circunscrita ao

momento, ao espaço, ou pode acabar por ter uma grande influência nas decisões que são tomadas. Depende muitas vezes do contexto onde se desenvolve a participação, das circunstâncias onde ocorre e ainda das competências de quem exerce este direito, focando-se em três aspetos: receber, tomar parte de algo e compartilhar.

Já no que diz respeito ao ato de participação infantil na atualidade:

*Participar significa influir diretamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objetivos pretendidos e que resultam num processo híbrido* (Tomás, 2007, p. 49).

Mas nem sempre foi este o conceito de participação que vigorou. Até à década de 90 do séc. XX, o conceito de participação infantil estava focalizado no adulto, havendo uma interação que se realizava de cima para baixo, ou seja, do adulto para a criança.

As crianças sempre participaram, em casa, na escola, no trabalho, nas guerras, mas essa participação não era visível como direito mas como uma obrigação da criança.

O direito de participação das crianças passou a ser reconhecido com a Convenção dos Direitos da Criança, onde no artigo 12.º é declarado que “a criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as suas opiniões, de acordo com a sua idade e maturidade”, assim como “tem direito à liberdade de expressão, tem a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie.” (artigo 13.º da CDC)

Com o direito à participação, surge então a necessidade de inserir a criança em arenas que até então não teve acesso (trabalho e política). Por consequência, surgem novas concepções

de infância e o desafio de preparar a sociedade adulta para considerar a criança como possuidora efetiva de direitos. Acabam por emergir diferentes modalidades de participação das crianças, onde o consenso não existe e onde o grande dilema é saber como dar espaço de ação e de intervenção à criança para o exercício dos seus direitos, sem desprezarmos o seu grau de vulnerabilidade e dependência do adulto.

### **Teorias da participação infantil**

Um dos elementos que permite avaliar a autenticidade da participação por parte da criança, é a análise das relações que ocorrem entre os adultos e as crianças. Ao longo dos anos diferentes autores foram tentando classificar os níveis de participação da criança, surgindo desta análise diferentes concepções de participação infantil.

Roger Hart (1992) é um dos principais teóricos da participação infantil que através do modelo de participação formado por Sherry Arnstein (1979) apresenta-nos a escada da participação infantil. Este modelo tenta ilustrar, de uma forma metafórica, a implicação que os adultos podem ter ao longo do processo de participação infantil.

A escada de participação de Hart encontra-se dividida em 8 níveis, subdivididos em etapas de não participação e em etapas de participação.

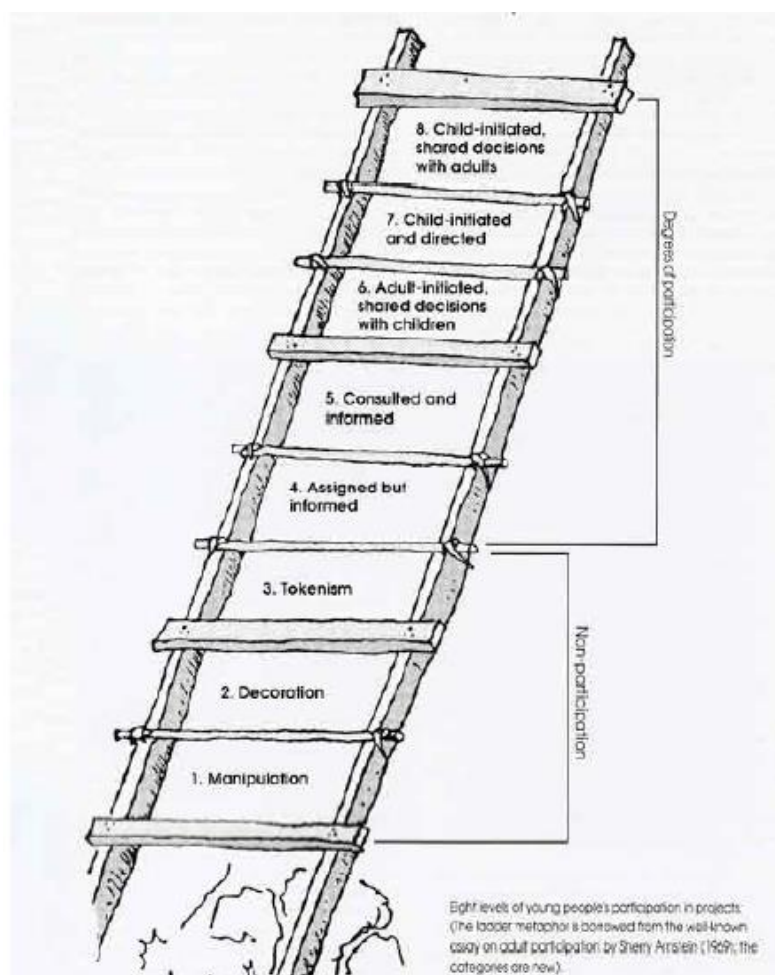
No que diz respeito às etapas de não participação, esta é constituída por três degraus: o degrau da manipulação, da decoração e do tokenismo (simbolismo). Já a etapa de participação é formada pelos restantes cinco degraus: a delegação com informação, a consulta e informação, a iniciativa adulta com partilha de decisões com a criança, e por último, o processo iniciado e dirigido pelas crianças.

Como é possível observar na imagem 1, a manipulação é o degrau mais baixo da escada de participação, onde as crianças são utilizadas em determinadas iniciativas, mas não lhes é

fornecida qualquer informação sobre o que está a acontecer, não percebendo quais os objetivos ou as causas dos adultos. As crianças acabam por ser manipuladas/utilizadas com o intuito de comover ou alertar, mais rapidamente, os destinatários.

No segundo degrau, é apresentada a “decoração”, situação em que as crianças continuam a ser usadas, mas desta vez deixam de ser manipuladas para passarem a meras figuras decorativas de todo o processo.

**Imagem 1- Escada de Participação de Hart**



O último degrau que completa as etapas de não participação é o *tokenismo*<sup>2</sup> (simbolismo) que é observável em situações em que aparentemente a criança tem voz, mas na realidade não possui qualquer autonomia na escolha do tema, na forma de comunicação e na possibilidade de emitir as suas próprias opiniões. Este degrau encontra-se muitas vezes presente em conferências, onde as crianças são escolhidas criteriosamente, tendo em linha de conta, as que são mais comunicativas e mais atraentes, para comunicar os pontos de vista dos adultos. Esta participação simbólica da criança é considerada como uma boa estratégia de defesa dos direitos da criança, porém ainda não é uma participação infantil plena.

Após o tokenismo seguem-se os degraus onde já se considera que existe participação por parte da criança. As etapas de participação iniciam-se assim com o degrau da delegação de informação onde a criança apesar de não ter um papel muito interventivo, acaba por desempenhar uma ação significativa, onde já compreende os objetivos do projeto em que está a ser envolvida e sabe que tomam decisões por ela.

No segundo degrau desta etapa, existe uma consulta e informação que ocorre quando as crianças são consultadas e informadas sobre todo o processo, apesar de ser dirigido pelos adultos, mas onde as opiniões das crianças adquirem algum significado.

No que se refere ao degrau da iniciativa adulta com partilha de decisões com a criança, neste patamar é o adulto que inicia o projeto mas, simultaneamente, vai partilhando as decisões com a criança, acabando no final, por haver participação de ambos os atores.

Por último é apresentado o processo iniciado e dirigido pela criança, onde é a própria criança que inicia e dirige o próprio projeto, sem existir qualquer intervenção por parte do adulto, chegando-se assim ao topo da escada de participação de Hart.

---

<sup>2</sup> Este termo deriva da palavra *tokenism*, que segundo o dicionário da língua inglesa (*The American Heritage – Dictionary of the English Language*), diz respeito a práticas de inclusão limitadas dos membros de um grupo minoritário, sendo criada geralmente uma falsa aparência de práticas inclusivas, que pode ser ou não intencional.

À medida que se vai subindo na escada apresentada por Hart, os níveis de implicação das crianças em processos de mobilização e participação vão aumentando, mas segundo Hart (1992), a escada apresentada não deve ser vista como um barómetro de qualidade de qualquer projeto, uma vez que as crianças não são todas iguais, e em momentos ou contextos diferentes a mesma criança pode não desempenhar o mesmo grau de participação.

Para este autor participar significa mais do que “fazer parte” de algo, participar exige que haja condições, como por exemplo determinados graus de desenvolvimento e de bem-estar emocional por parte da criança, verificando-se, assim um processo de participação gradual, ao longo do tempo.

É a partir da proposta apresentada por Hart que surgem novas teorias da participação.

Uma dessas teorias é apresentada por Harry Shier (2001, citado por Fernandes, 2009), que não contempla os níveis de não participação, apresentando uma face de maior positividade perante a participação infantil.

Para Shier o modelo de participação infantil contempla 5 níveis crescentes de participação, que se iniciam em atitudes elementares, tais como a capacidade do adulto saber ouvir a criança, saber dar apoio à sua expressão, passando pela consideração das suas opiniões, o seu envolvimento na tomada de decisões, chegando finalmente ao protagonismo na tomada de decisões.

Dentro de cada nível de participação contemplado por Shier existem três graus de responsabilização – abertura, oportunidades e obrigações - que têm como principal objetivo clarificar o tipo de intervenção dos adultos/organizações no processo de participação infantil.

Outros dois autores, Jaume Trilla e Ana Novella (2001, citado por Fernandes, 2009), baseando-se na escala de Hart, propõem uma nova conceptualização de participação infantil. Para estes autores a participação encontra-se dividida em quatro classes diferentes: a participação simples, a participação consultiva, a participação projetiva e a metaparticipação.

No primeiro patamar designado por participação simples, a criança é considerada um mero espectador de todo o processo, sem desempenhar qualquer tipo de papel interventivo na sua preparação. Ao passar para o patamar seguinte, o qual foi designado por participação consultiva, a opinião da criança sobre determinados assuntos que lhe possam dizer respeito direta ou indiretamente, já começa a ser tida em conta. De seguida é apresentada a participação projetiva onde a criança não se limita a ser um simples espectador, sem que faça nada mais do que dar a sua opinião. Neste patamar, a criança torna-se um sujeito ativo. É a própria criança que define qual o projeto a desenvolver e quais os objetivos a atingir, passando de seguida para a sua planificação e preparação, sendo capaz no final de gerir, executar e controlar todo o processo.

Por fim, surge a metaparticipação onde são as crianças que exigem e gerem novos espaços e mecanismos de participação. Esta necessidade surge quando as crianças consideram que não existe um reconhecimento dos seus direitos participativos, e tentam construir meios mais eficazes de se fazerem escutar.

Segundo o defendido por estes autores existem fatores que podem modelar a participação das crianças, tais como: a implicação da criança ao longo do processo, o acesso à informação e à tomada de consciência, a capacidade de decisão e compromisso/responsabilidade.



De acordo com Tomás (2007), “Não devemos reduzir a participação das crianças a um conjunto de procedimentos formais ou graus de participação apenas para legitimar um princípio ou procedimento jurídico.” (p.60). Falar de participação infantil implica considerar as crianças como atores sociais que possuem competências para exercer os seus direitos.

### **Obstáculos e espaços de participação infantil**

O facto da construção social de infância estar associada à inocência, ingenuidade, desproteção, influencia a forma como os adultos orientam as suas intervenções junto das crianças. Embora o foco de ação seja a criança, muitos espaços que a criança habita, na família ou na escola, são construídos “para as crianças” e não “com as crianças”, na medida em que elas não têm uma fala considerada legítima, uma vez que a criança é sempre vista como infantil ou indivíduo sem razão.

Na nossa sociedade falar em infância/crianças é, frequentemente, o mesmo que falar em proteção. As crianças são seres que necessitam da proteção do adulto, desde que nascem até ao momento em que se tornam adultos. E esta necessidade de proteção é o primeiro obstáculo que se coloca à participação das crianças.

Falar de participação infantil não significará que as crianças já não precisam dos adultos. Efetivamente, participação e proteção não são termos contrários. As crianças não devem receber a responsabilidade de tomar decisões para as quais ainda não estejam preparadas, sendo importante encontrar um equilíbrio entre o direito de participação e as necessidades de proteção das crianças contra qualquer tipo de perigo/risco.

As crianças que não são protegidas, cujo bem-estar não está assegurado, não serão capazes de exercer a sua autonomia: por outro lado, a falha de reconhecer a personalidade de cada criança irá promover falhas na sua proteção, uma vez que as crianças são reduzidas a objetos de intervenção (Freeman 1992, citado por, Fernandes, 2009, p. 42).

Participar não quer dizer que os adultos se tenham de render a todas as decisões das crianças e, por isso, participar implica que haja um processo de negociação entre os adultos e as crianças, não colocando nunca a criança em risco.

Encontrar o equilíbrio entre proteção e participação é o desafio do adulto educador. Segundo Fernandes (2009) o excesso de proteção pode promover a dependência e a falta de iniciativa e autonomia da criança o que pode ter implicações negativas no seu desenvolvimento.

Um segundo obstáculo à execução deste direito é a falta de confiança do adulto nas competências das crianças e na educabilidade precoce dessas competências. Educar para a participação envolve um trabalho cuidadoso e exigente, que vai sendo gradual, que requer aprendizagens, e que se vai modificando com a idade e com a experiência. Dentro desta linha de pensamento, Hart (1992, citado por Fernandes, 2009, p. 48) refere que se torna

*Irrealista esperar que de repente, somente porque se atingiu 16, 18 ou 21 anos, todos se tornem cidadãos responsáveis e ativos, sem ter havido uma experiência prévia onde estas competências tenham sido desenvolvidas. A compreensão de uma participação democrática somente pode ser adquirida gradualmente através da prática social; não pode ser ensinada como uma abstração.*

A organização e dinâmica das escolas acaba, muitas vezes, por ser mais um dos obstáculos à participação das crianças. As escolas hierarquizam e valorizam os alunos pelas suas prestações verbais, orais e escritas de acordo com o academicamente desejado, não valorizando, em geral, as experiências, as vivências e os saberes das crianças que se posicionam noutro registo. A participação das crianças resulta, assim, frequentemente, numa participação limitada a grupos específicos e a experiências pontuais.

Mas, na realidade, quando pedimos a opinião da criança para algo, frequentemente, ela limita-se a reproduzir modelos adultos não assumindo verdadeiramente uma opinião crítica e pessoal sobre determinado tema. Estamos assim perante um quarto obstáculo à participação infantil. Se de facto isto pode acontecer, importa não esquecer que a infância não é um grupo homogéneo e que por isso as crianças necessitam de oportunidades para escolher, explorar o exercício da opinião, conhecer o seu efeito nas suas próprias ações, de acordo com o contexto em que estão inseridas e de acordo com as suas capacidades.

O medo deste direito se tornar um desafio ao poder e à autoridade dos adultos, apresenta-se também como uma nova resistência. A este propósito, importa assinalar que dar o direito à criança de participar não significa pôr em causa a autoridade dos pais. O 5.º artigo da Convenção dos Direitos da Criança prevê isso mesmo, referindo que os pais são os principais responsáveis pelas crianças e que têm a obrigação de as ajudar e orientar.

Por fim, o facto de se ter de esperar pela opinião das crianças para um determinado projeto pode complexificar ou atrasar as tomadas de decisões e, consequentemente, um outro obstáculo apresentado à participação consiste na falta de tempo e recursos para promover a participação infantil. No entanto é só mediante a participação das crianças que

estas vão adquirindo experiência de participação, aumentando assim o seu sentido crítico, de responsabilidade, autonomia e sentido de pertença à sociedade.

Apesar de todos estes obstáculos a verdade é que “as crianças também são atores sociais e a valorização da sua ação e da sua voz é imprescindível na exigência e concretização dos referidos direitos civis e políticos” (Tomás, 2007, p. 55).

Segundo Muñoz (2008) falar de participação infantil significa que as crianças se envolvem ativamente em diferentes âmbitos da vida social (e.g. família, escola, cultura, desporto, comunidade).

A participação das crianças no seu seio familiar possibilita que comecem desde cedo a comunicar abertamente a sua opinião e os seus interesses, acabando por se envolver nas decisões que as afetam, assim como nas decisões que englobam toda a sua família, iniciando desta forma a sua responsabilidade dentro de casa. O facto de as crianças participarem nas decisões familiares não significará a ausência de valores, regras e limites. Pelo contrário, possibilitar à criança que participe nas decisões familiares, acaba por criar ambientes onde estão presentes limites e padrões de estabilidade, que as crianças necessitam de ir integrando ao longo da sua infância. Baseia-se, assim, a participação infantil no âmbito familiar, segundo Reddy e Ratna (2002, citado por Muñoz, 2008), em dois pilares centrais: o respeito e a negociação entre pais e os filhos.

Para além do seio familiar, a criança também pode exercer o seu direito de participação na sociedade onde está inserida, através da expressão da sua opinião sobre os acontecimentos que a rodeiam. A criação de espaços que deem possibilidade às crianças para exercerem este direito têm surgido muito lentamente, uma vez que, segundo Muñoz (2008), o facto dos adultos de hoje terem crescido segundo modelos autoritários e sem a ideia de que possuíam direitos, faz com que não tivessem uma visão clara do que significa

o exercício dos direitos das crianças. Só à medida que este conceito vai sendo clarificado é que as crianças começam a adquirir um papel ativo dentro da sociedade.

Por fim, um dos outros locais onde as crianças exercem o direito de participação é na escola. A participação infantil nas escolas pode ser trabalhada de diversas formas, desde a partilha de ideias ou opiniões sobre um determinado tema, ao seu envolvimento nas decisões de planejamento e organização da sala de aula, nas atividades escolares e de lazer, estando o exercício de participação diretamente ligado ao exercício de cidadania ativa.

## **2. O jogo**

“O jogo faz parte da vida cotidiana das crianças de educação infantil. Quer como atividade espontânea ou mais ou menos formalizada, o jogo transforma-se num espaço para a inter-relação, para o crescimento pessoal e para o desenvolvimento em vários âmbitos: sensorial, cognitivo, físico e social” (Manual da Educação Infantil: Experiências educativas, 2002, p. 232)

Desde muito cedo se torna fundamental o brincar e o jogo na vida da criança, pois quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está à sua volta, aprende a conhecer o seu próprio corpo e as suas possibilidades, desenvolve a sua personalidade e facilita a sua integração no mundo das relações sociais.

Recorrendo a esforços físicos e mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a revelar sentimentos de liberdade e satisfação pelo que faz, dando, portanto, muita importância e atenção às atividades experienciadas naquele instante.

O jogo significa, para a criança, como o trabalho significa para o adulto. Da mesma forma que o adulto se sente forte com as suas obras, a criança se torna maior com os seus êxitos lúdicos.

Ao jogar, a criança mostra o seu lado livre, motivado pela necessidade de se realizar, no entanto não utiliza o jogo como meio de alcançar uma determinada satisfação, esta é por outro lado, uma consequência da sua interação com o próprio ato de jogar.

Ao longo dos tempos o jogo tem servido, segundo Leal (1992), para os cientistas procurarem justificações para o comportamento do ser humano de acordo com o seu desenvolvimento. Ainda que seja considerado uma atividade tipicamente infantil, tem presença em todas as culturas, em todas as idades ou raças, e em todos os tempos, não existindo um termo consensual que defina a palavra jogo, variando de autor para autor e de século para século.

Ao longo dos tempos foram apresentadas algumas teorias sobre a importância do jogo na educação das crianças.

Uma das teorias mais antigas relativas ao jogo são as teorias clássicas, em que segundo Spodeck e Saracho (1998, citado por Libório & Portugal, 2001) se podem enquadrar as teorias da recreação, do excesso de energias, a teoria da recapitulação e a teoria do pré exercício.

Quanto à teoria da recreação esta entende o jogo como sendo um meio de libertação de energias acumuladas e de cansaço, servindo como forma de recompensa para o trabalho ou de outro tipo de esforço. Através da libertação de energias, segundo esta teoria, o aluno poderá relaxar e focar a sua atenção na resolução das suas tarefas.

Autores como Schiller e Spencer (citado por Libório & Portugal, 2001) defendem a teoria do excesso de energias, onde o jogo é comparado à descarga de vapor de uma máquina industrial, tornando-se uma forma de libertação e de expressão de energias que se encontram

acumuladas. Segundo esta teoria o interesse educativo do jogo é realizado de uma forma indireta, pois a criança necessita de brincar para que o seu organismo encontre um equilíbrio, que a ajudará a um maior desempenho académico.

Na teoria da recapitulação o jogo tem como principal objetivo ajudar a criança a recapitular experiências de séculos passados, tentando encontrar correspondência entre a sua história e a história da humanidade. Por fim na teoria do pré-exercício defendida por Karl Gross, o jogo é uma forma da criança treinar os instintos necessários à sobrevivência na idade adulta.

Para além das teorias clássicas, as teorias psicológicas defendem que o jogo é uma forma de ajudar a criança no seu desenvolvimento psicológico. Segundo Bruce (1991, citado por Libório & Portugal, 2001) estas teorias podem-se dividir em duas famílias: a família das teorias afetivas, defendidas, por exemplo por Erickson e Winnicott, e as teorias do desenvolvimento cognitivo, em que estão presentes as concepções de Piaget e de Vygotsky.

Na teoria afetiva, para Erickson (citado por Libório & Portugal, 2001) o jogo é visto como sendo essencial para a formação da personalidade da criança em idade pré escolar. Para a criança o jogo é encarado como uma forma de se preparar para ultrapassar as suas falhas, desapontamentos e objetivos que não foram atingidos. Através do jogo a criança cria metáforas da sua vida que a ajudam a lidar com experiências reais através de uma situação modelo.

Para Winnicott (citado por Libório & Portugal, 2001) o jogo é um ato criativo e livre que emerge do indivíduo sendo uma forma deste se relacionar com a realidade que o envolve. Situa-se num espaço entre o que é objetivo e subjetivo, entre o que é a realidade e a fantasia, ou seja, o jogo é algo que não se encontra totalmente no mundo objetivo nem no mundo subjetivo, possibilitando à criança lidar positivamente com a experiência.

Em contraponto ao que foi apresentado anteriormente temos as teorias do desenvolvimento cognitivo onde se enquadra Piaget (1975, citado por Libório & Portugal,

2001), que afirma que o jogo não é uma função isolada, mas sim, uma das formas de pensamento da criança, que vai evoluindo, classificando os jogos em função da progressão do desenvolvimento cognitivo.

Assim sendo, para Piaget, até aos dois anos de idade a estrutura do jogo que a criança executa é designada por jogos de exercícios, que põem em ação um conjunto diverso de comportamentos. Este tipo de jogos são os primeiros a surgir ao lado de cada nova aquisição e desaparecem assim que atingem a saturação. A criança passa por uma etapa de gradação, uma vez que do exercício múltiplo, passa às combinações sem objetivo, e a seguir às combinações com finalidade. Assim que a criança consegue combinações coordenadas, em função de uma finalidade, assinalam-se uma série de tarefas precisas e o jogo de exercício converte-se em jogo de construção.; na criança em idade pré escolar (2/3 aos 5/6 anos) surge o jogo simbólico, que implica a representação do objeto ausente o que não invalida que o jogo de exercício se mantenha presente. Por fim, na idade escolar, predomina o jogo de regras, envolvendo nesta fase relações sociais e interindividuais, bem como a organização coletiva das atividades lúdicas.

Segundo Solé (1992) o desenvolvimento da inteligência consegue-se através de um complexo processo de simbolização que distancia a criança de uma fantasia instintiva levando-a à dependência do mundo interior, podendo desta forma orientar-se através da percepção da realidade, a apreensão desta torna-se um jogo, porque lhe proporciona imenso prazer.

Os jogos são promotores não só de desenvolvimento, ação, decisão, interpretação como também contribuem para a socialização da criança.

Os jogos de regras contribuem para organização e disciplina e em grupo a criança aprende a ser ela mesma, como indivíduo que é, apercebe-se da existência do outro, valorizando-o e respeitando-o.



Para Piaget o desenvolvimento intelectual deve-se a uma interação entre assimilação e acomodação.

A inclusão, por parte das crianças, de novos objetos e de novas experiências em esquemas já existentes, significa assimilação.

Por outro lado, quando a criança tenta adaptar-se a uma nova experiência ou a um novo objeto, modificando esquemas já existentes, significa acomodação.

Havendo equilíbrio entre os dois processos, a criança ajusta-se ao meio ambiente, e consequentemente obtém-se a adaptação.

Piaget evidencia a relação da criança com o mundo dos adultos que muitas vezes se apresenta tão complexo que se torna difícil para esta entender a realidade que a cerca, nomeadamente algumas regras, atitudes e conceitos que lhes são exigidos.

Assim sendo a criança procura a satisfação das suas necessidades afetivas e intelectuais, apreendendo o real à sua própria vontade, conseguindo desta forma um certo equilíbrio do mundo físico e social apresentado pelos mais velhos.

Ao apresentar a relação entre o jogo e desenvolvimento da inteligência, Piaget entende que o jogo espontâneo é um instrumento que incentiva e motiva o processo de aprendizagem, uma vez que este dá à criança uma razão para exercer de maneira significativa a sua inteligência, necessidade e capacidade de investigação. (Araújo, 1992)

Por fim, Vygotsky apesar de se enquadrar nas teorias do desenvolvimento cognitivo apresenta uma ideia diferente de Piaget, para este autor o jogo é uma atividade cultural típica da criança, onde esta ensaia cenários lúdicos, comportamentos e situações para as quais ainda não está preparada na vida real, ensaiando atitudes, valores, hábitos e significados que se encontram ainda além das suas possibilidades efetivas.

As teorias relativas ao jogo têm vindo a evoluir e a modificar-se ao longo dos tempos, passando da mera necessidade da criança libertar as suas energias acumuladas, a um meio de aprendizagem. Através do jogo as crianças vão desenvolvendo e estimulando os seus sentidos, os seus músculos, aprendem a coordenar o que veem com o que realizam, ganhando domínio sobre o seu corpo. Segundo Papalia, Olds, & Feldman (2001) é com o jogo que as crianças descobrem coisas sobre o mundo que as rodeia e sobre elas próprias, adquirindo novas competências, desenvolvendo a sua linguagem, experimentando novos papéis e novas situações, que as ajudam a reconstruir situações da vida real, tornando-se assim o jogo um meio de aprendizagem necessário ao desenvolvimento das crianças, que vai evoluindo e modificando-se ao longo dos tempos.

Segundo Neto (2001, p.2) a investigação sobre o papel e o valor do jogo no desenvolvimento humano, evidencia dados que devem ser tidos em consideração, nomeadamente que:

- ❖ O jogo promove o desenvolvimento cognitivo em muitos aspetos: atitudes de descoberta, capacidade verbal, produção divergente, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais, capacidade de processar informação;
- ❖ Elevada implicação no jogo altera e provoca mudanças na complexidade das operações mentais;
- ❖ A criança aprende a estruturar a linguagem através do jogo, isto é, brinca com verbalizações e ao fazê-lo, generaliza e adquire novas formas linguísticas;
- ❖ A cultura é passada através do jogo. Esquemas lúdicos e formas de jogo passam de geração em geração, adulto para a criança, e de criança para criança;
- ❖ Habilidades motoras são formadas e desenvolvidas através de situações pedagógicas que utilizam o jogo como meio educativo.

Segundo o 31.º artigo da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, o jogo passou a ser reconhecido como um direito das crianças, sendo que cada vez mais tem assumido uma importância crucial no seu desenvolvimento.

Nos dias de hoje, este direito é uma questão muito atual e existe a preocupação de desenvolver novas e atuais políticas para a infância. Algumas Organizações Internacionais têm desenvolvido imensas iniciativas em todo o mundo para dar voz às crianças e promover iniciativas locais de divulgação científica e política. O direito de brincar/jogo é considerado tão fundamental para a criança como o direito à saúde, à segurança ou à educação.

“ O jogo não é só um direito, é uma necessidade. Jogar não deve ser uma imposição mas uma descoberta. Brincar / jogar não é só uma ideia é uma vivência. O jogo não é um processo definido é um processo aleatório. Jogar/brincar não é só incerteza é uma forma acrescida de ganhar segurança e autonomia.” (Neto, 2001, p. 9)

Para a criança, o jogo é uma atividade séria e importante, implica para a criança não só representação e comunicação, estímulo ao imaginário, à fantasia e à criatividade, mas também significa construção da sua própria personalidade e interação com os outros.

A criança brinca e joga para descobrir o mundo, para descobrir as pessoas e tudo o que a rodeia, para se descobrir a si própria e para ser reconhecida pelos outros, para aprender a observar, conhecer e dominar o mundo.

Neste sentido a escola e o educador afiguram-se como meios importante para atingir os seus grandes objetivos, nomeadamente o de ajudar a desenvolver na criança a capacidade de lidar com as constantes transformações do mundo à sua volta e a conquistar a sua autonomia.

A atividade lúdica deve desempenhar simultaneamente duas funções: distrair e instruir, já que para as crianças o jogo se torna mais apelativo do que o trabalho escolar em si.

Pode então recorrer-se a uma maior diversidade lúdica em função dos diferentes níveis de desenvolvimento de cada criança.

O jogo contribui para o desenvolvimento da imaginação, de um espírito construtivo e capacidade de sistematizar, para além de levar ao trabalho, sem o qual não haveria nem ciência nem arte.

Muitas foram as invenções científicas inspiradas em jogos para crianças, é pelo jogo que a humanidade se desenvolve, é com o jogo que projetamos e construímos.

### **Parte empírica**

O presente trabalho foi desenvolvido numa sala do pré-escolar, de um centro escolar que pertence a um agrupamento de escolas, situado perto do centro de uma cidade. Este centro escolar é constituído por duas salas do pré-escolar, oito turmas do 1.º ciclo do Ensino Básico e inclui, ainda, uma valência de ATL. A sala de pré-escolar onde decorreu o nosso estágio era formada por um grupo de 22 crianças (onze indivíduos do sexo feminino e onze indivíduos do sexo masculino), com idades compreendidas entre os três e os cinco anos.

Em geral, o grupo apresentava bons níveis de implicação e de bem-estar emocional, facto que teria a ver com a forma como a sala e as atividades estavam organizadas. A educadora tinha sempre em consideração a opinião das crianças na planificação das atividades orientadas e livres, bem como na organização do espaço. As

crianças pareciam ter um papel muito ativo em tudo o que ocorria dentro da sala, podendo circular livremente pela sala, estando à sua disposição um leque variado de atividades que iam sendo realizadas mediante os seus interesses e motivações. Contudo, como é de esperar num grupo de crianças tão pequenas, por vezes, verificavam-se disputas e conflitos, sendo que, frequentemente, as crianças não eram capazes de os resolver de uma forma autónoma. Verificava-se, perante esta situação, a necessidade de explorar valores e comportamentos de companheirismo, compreensão, partilha e entreajuda, num processo que envolvesse a escuta das opiniões e perspetivas das crianças, valorizando a sua dimensão participativa.

Uma vez que as crianças ao longo do período de observação foram revelando um interesse significativo pelos jogos, para o desenvolvimento do projeto aqui relatado optou-se por procurar articular momentos de jogo com momentos de debate e de partilha de ideias. Assim, procurei criar jogos em que as crianças, de uma forma ativa, pudessem explorar e aprofundar a discussão em torno de valores discutidos nas sessões de filosofia<sup>3</sup> levadas a cabo pela minha colega de estágio, tendo sempre presente a temática central de todo este projeto: a participação das crianças.

### **3. Questões e metodologias de estudo**

Dado que a escolha da metodologia se deve realizar em função da natureza do problema a estudar, e atendendo a que ao longo deste trabalho se pretende estudar as interações das crianças ao longo do jogo, a sua apropriação das regras e a transposição de valores sociais para o seu dia a dia, optei por uma metodologia de investigação qualitativa,

---

<sup>3</sup> As sessões de filosofia para crianças inserem-se numa abordagem pedagógica desenvolvida por Matthew Lipman que tem como principal objetivo desenvolver o raciocínio e o pensamento das crianças através do diálogo e reflexão.

que segundo Bogdan e Biklen (1994, citado por Rocha, 2012) possui as seguintes características:

- **Indutivo** (os investigadores tentam tirar conclusões através da análise dos dados recolhidos);
- **Holístico** (os investigadores têm em conta o contexto no qual decorre a investigação, bem como os participantes no estudo);
- **Naturalista** (os investigadores interagem com os participantes de forma natural e discreta);
- O “**significado**” **tem uma grande importância** (os investigadores tentam compreender os sujeitos do ponto de vista dos mesmos, isto é, partindo dos seus próprios pontos de vista);
- **Humanístico** (os investigadores tentam fazer o mesmo que os sujeitos participantes no estudo, ou seja, tentam experimentar as suas rotinas.);
- **Descritivo** (a descrição dos dados recolhidos deve ser rigorosa, ou seja, os investigadores analisam os dados recolhidos – notas de campo, videogravações, fotografias – o mais realisticamente possível, evitando quaisquer deturpações do que foi dito ou feito).

A pesquisa qualitativa procura assim envolver o investigador em todo o processo, sendo que neste trabalho optámos por um estudo de caso. O método de estudo de caso vem sendo cada vez mais utilizado no âmbito das ciências humanas e sociais como procedimento de análise da realidade, oferecendo-nos inúmeras possibilidades de estudo, compreensão e melhoria da realidade social e profissional (Serrano 2004, citado por Craveiro, 2007).

Yin (2005, citado por Craveiro, 2007) define estudo de caso como “uma investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo dentro do contexto de vida real, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto são absolutamente evidentes” (p.206).

O objeto de investigação no estudo de caso é uma unidade particular, que pode ser uma pessoa, um grupo, um acontecimento, uma organização ou uma comunidade. No decorrer deste projeto, o nosso estudo de caso teve como objeto de investigação o grupo de crianças da nossa sala de pré-escolar.

Segundo Serrano (2004, citado por Craveiro, 2007) o estudo de caso possui uma dupla vertente: por um lado é um método de investigação adequado para estudos exploratórios e compreensivos, que têm como objetivo a descrição de uma situação, a explicação de resultados a partir de uma teoria, a identificação das relações entre causas e efeitos ou a validação de teorias. Por outro lado, permite ilustrar e analisar uma dada situação real e fomentar a discussão e a tomada de decisões, convenientes, para mudar ou melhorar o contexto.

O produto final de um estudo de caso, ainda segundo o mesmo autor, é constituído por uma descrição detalhada do objeto de estudo em que se utilizam técnicas narrativas para descrever, ilustrar e analisar as situações.

O nosso estudo de caso incide na realidade de um grupo, tendo como principal objetivo compreender e aprofundar um pouco mais o tema da participação infantil, através do jogo, aliado à aquisição de valores sociais.

Efetivamente, o grande desafio deste trabalho consistia em favorecer a aquisição de valores sociais, fazendo a sua articulação com o direito à participação infantil, através da dinamização de algumas atividades de jogo. Pretendia-se que, no final deste projeto, as

crianças fossem mais capazes de resolver de forma autónoma os conflitos gerados entre si, e que soubessem dar a sua opinião sobre o que acham correto ou incorreto no comportamento de um grupo.

Este projeto surge em simultâneo com o projeto desenvolvido pela minha colega de estágio, onde foram realizadas sessões de filosofia para crianças, em que foram expostos e explorados alguns valores sociais importantes para a vida em grupo das nossas crianças. As sessões do jogo, implementadas por mim, realizavam-se sempre na semana seguinte às sessões de filosofia, para que as crianças, jogando, pudessem mobilizar algumas das ideias anteriormente trabalhadas. As sessões não eram de cariz obrigatório: era explicado ao grupo as atividades a desenvolver, e consoante a vontade e o interesse, as crianças poderiam optar por realizar ou não o jogo, existindo, assim, a possibilidade de expressão da sua capacidade de decisão e de autonomia.

Foram realizados três jogos diferentes, ao longo de várias sessões, todas elas com duração máxima de 20 minutos. Para que existisse uma participação ativa por parte de todas as crianças, o número de jogadores por sessão era reduzido e procurava-se que o tempo de jogo não fosse longo para evitar o cansaço das crianças.

Nas três sessões, as crianças podiam dar a sua opinião em relação aos diversos acontecimentos e situações, e arranjar soluções para diferentes problemas do dia-a-dia. Ao longo das três sessões apresentadas o principal instrumento de avaliação foi a escala de implicação proposta por Portugal & Laevers (2010). Segundo estes autores implicação é “uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia” (p. 25). A implicação pode ser avaliada através de uma escala de pontos, constituída por cinco níveis, onde ao nível 1 é atribuída a



ausência de implicação. No nível 2 ocorre alguma ação mas com inúmeras interrupções. No nível 3 a criança demonstra atividade, contudo não existe motivação, concentração, verdadeiro prazer na realização da atividade. No nível 4 existem momentos de intensa atividade mental. No nível 5 a implicação é total, existe fascínio, concentração e entrega. Estes níveis não se encontram diretamente relacionados com a capacidade ou não das crianças, mas sim, com o efeito que as condições ambientais presentes no contexto lhes podem provocar.

Além da atenção aos níveis de implicação das crianças, procedeu-se, também, ao registo das opiniões/respostas das crianças relativamente a cada situação, dados a partir dos quais se procurou inferir o seu nível de participação.

## **4. Descrição e Análise das Sessões**

### **4.1 - 1.ª Sessão - “Jogo dos afetos”**

Neste Jogo dos Afetos só poderiam jogar quatro crianças de cada vez, para que todas pudessem ter um papel ativo na atividade e assim reduzir o tempo de espera pela sua jogada. Desta forma, procurava-se manter os níveis de implicação e de bem-estar elevados.

Este primeiro jogo tinha como principal objetivo ajudar as crianças a perceber que todos temos sentimentos, que é importante compreendermos esses sentimentos e que é bom ser amigo de quem nos rodeia e resolver bem os conflitos. O jogo iniciava-se com uma pequena contextualização, que indicava qual o objetivo a ser alcançado.

*“Era uma vez uma terra, mais ou menos parecida com a nossa, onde todos os meninos e meninas gostavam uns dos outros, onde não havia brigas, nem empurrões e*

*onde todos estavam felizes. Querem conhecer esta terra? Então para lá chegarmos, temos de ir respondendo aos desafios que vão surgindo no nosso caminho, pode ser?”*

Ao longo do jogo existiam seis paragens diferentes, onde estavam presentes cartões de diferentes cores (anexo A):

Cartões azuis: as crianças através da mímica têm de descobrir qual o sentimento que está a ser representado.

Cartões verdes: as crianças dão a sua opinião relativamente à situação exposta.

Cartões amarelos: as crianças têm de falar sobre a situação ou sentimento apresentado.

Cartões brancos: as crianças devem observar as imagens, identificar e dar a opinião sobre o que é observado.

O jogo tinha como regras: ouvir com muita atenção os colegas; respeitar a opinião dos outros; não magoar os colegas e todos têm o direito de passar a sua vez quando não quiserem falar. Quando não existia o respeito pelas regras havia a sanção de “recuar uma casa”.

Antes de iniciar cada sessão era explicado a todo o grupo quais as atividades que se iam desenvolver ao longo da tarde e eram as crianças que decidiam quando é que desejavam participar no jogo, não havendo qualquer tipo de imposição. As crianças mais renitentes e que apresentavam alguns níveis de participação menos elevados, ao princípio, ficavam apenas a observar os restantes colegas. Contudo, no final já tomavam a iniciativa de participar no jogo.

Cada criança lançava o dado e avançava no jogo consoante o número apresentado. Quando se deparava com um cartão de uma das cores mencionadas anteriormente, se fosse uma imagem a criança era interrogada sobre o que observava, tentando transmitir a sua

opinião sobre o que achava correto ou não, “ *A menina está triste porque não gosta de ouvir os pais a discutir. Os pais não devem zangar-se ao pé dos filhos*”. Relativamente às situações descritas, lidas pelo adulto, a criança perante a situação apresentada teria de tomar uma posição, colocar-se no lugar da personagem e dizer que sentimento é que esta estaria a sentir, “*O Bruno estava a andar de bicicleta e perdeu-se, não sabia como voltar para casa. Como é que achas que ele se sentiu? Sentiu-se perdido, sozinho*”.

No que diz respeito às situações de mímica, as crianças desempenharam esta tarefa com grande agrado, verificando-se nesta atividade um maior espírito de interajuda. Algumas crianças mostravam-se renitentes a esta atividade, mas os restantes participantes, ajudavam, incentivando e demonstrando como se devia fazer.

O primeiro jogador a chegar à “*Terra do gostarzinho*”<sup>4</sup> (nome da terra referida no início do jogo), ganhava uma medalha com a imagem da terra onde todos os meninos eram amigos e onde não havia conflitos. Esta medalha simbolizava que a criança X sabia quais eram as regras necessárias para viver na “*Terra do gostarzinho*” e, por isso, teria de se comportar na sala como tal, dando o exemplo aos restantes colegas.

Com a atribuição desta medalha apenas a um dos participantes, gerou-se, por vezes, algum desagrado nas restantes crianças, uma vez que nestas idades, ainda é difícil as crianças perceberem que num jogo existe a vitória e a derrota. Tornou-se necessário ter uma pequena conversa, em que lhes era explicado que apesar de ter sido o menino X a ganhar a medalha os outros também tinham uma tarefa muito importante na sala, a de ajudar o menino X a evitar os conflitos. As crianças pareceram perceber que não era assim tão importante ter uma medalha, e prosseguiram nas suas atividades e brincadeiras.

---

<sup>4</sup> Baseado no jogo GOSTARzinho, da Gostar Editora, Lugar dos afetos.



**Imagem 2 - Jogo dos Afetos**



**Imagem 3 - Jogo dos Afetos**



**Imagem 4 - Jogo dos Afetos**

Relativamente aos resultados obtidos nesta sessão, todas as crianças conseguiram identificar as situações apresentadas, afirmando que, na maioria das vezes, a atitude não estava correta, verbalizando de seguida a decisão que pensavam ser a mais acertada – *“Quando estás zangado com um amigo o que fazes? - Digo a esse menino para me pedir*

*desculpa e dou-lhe um beijinho*". Conseguiram expressar facilmente os sentimentos pedidos (zangado, medo, triste, feliz, cansado), apresentando apenas uma das crianças alguma dificuldade em se expressar, mas com a ajuda dos colegas melhorou os seus níveis de participação.

Com a realização deste jogo as crianças conseguiram perceber que para poderem viver na *"Terra do gostarzinho"*, ou seja, para que os conflitos dentro da sala diminuíssem era necessário procurarem ser todos amigos, partilhar, não magoar os colegas e brincarem todos juntos.

A avaliação processual das sessões teve como base a escala de implicação proposta por Portugal & Laevers (2010). Nesta primeira sessão, em geral, as crianças apresentaram níveis médios ou elevados de implicação, o que é evidenciado no quadro que se segue.

Nomes	Níveis de implicação				
	1	2	3	4	5
Criança 1				X	
Criança 2			X		
Criança 3				X	
Criança 4			X		
Criança 5		X			
Criança 6				X	
Criança 7				X	
Criança 8				X	
Criança 9			X		
Criança 10			X		
Criança 11				X	
Criança 12			X		
Criança 13				X	
Criança 14				X	
Criança 15		X			
Criança 16				X	
Criança 17			X		

**Tabela 1 - Níveis de Implicação no "Jogo dos afetos"**

Em parte, bons níveis de implicação apresentados pelas crianças, poderão estar relacionados com o facto de a sessão ter ocorrido no exterior o que proporcionou às crianças estarem num espaço diferente dos restantes colegas, o que as terá ajudado a focarem-se melhor na atividade que estavam a realizar. Apesar da sua atenção, por vezes, se desviar um pouco da atividade em curso, a maioria das crianças estava atenta ao jogo, apresentando curiosidade e interesse em saber o que aconteceria de seguida. Quando confrontadas com a tarefa a ser realizada a sua reação era imediata demonstrando vontade em partir para a ação.

Relativamente às crianças que apresentaram níveis de implicação médios, estas demonstraram, na maioria das vezes, estar pouco concentradas no jogo, sendo necessário explicar diversas vezes o que deveriam fazer, distraíndo-se muito facilmente com ocorrências paralelas ao jogo. Demonstraram não estar muito motivadas para a sua realização, apesar de terem participado de uma forma livre e espontânea. Terão aderido por curiosidade mas, pelo facto de se tratar de um jogo de regras envolvendo uma certa complexidade e exigindo um certo nível de abstração, o seu interesse terá esmorecido.

A criança 15, que evidenciou um baixo nível de implicação, na maioria das vezes, enquanto lhe era explicada a tarefa que deveria realizar, falava de outro assunto totalmente diferente, indo por vezes buscar brinquedos que não faziam parte da dinâmica do jogo, sendo muito difícil obter a sua concentração e atenção. Quando esperava pela sua vez de jogar, ao contrário dos restantes jogadores, que estavam atentos às tarefas que eram propostas aos colegas, o menino insistia em fugir do jogo e andar pelo parque da escola e quando confrontado com a possibilidade de que poderia ir brincar para a sala e abandonar o jogo se assim o desejasse, voltava ao seu lugar e permanecia mais algum tempo

concentrado no jogo. Percebeu-se que o jogo não lhe interessava mas mantinha uma preocupação em poder corresponder às expectativas e comportamentos sociais, comumente incentivados em contextos escolares (ex. fazer a tarefa até ao fim). Algo semelhante terá acontecido com a criança 5 que, provavelmente por ser uma das crianças mais novas da sala, a um dado momento do jogo demonstrou não estar interessada na sua realização, mostrando desagrado e fadiga por ter de esperar pela sua vez de jogar. Contudo, quando era confrontada com a tarefa que teria de realizar evidenciava mais alguma atenção e motivação que, no entanto, desvaneciam rapidamente.

Concluimos que os níveis de implicação evidenciaram que junto de algumas crianças a proposta foi vivida com muito interesse, as crianças respondendo às questões e por vezes interpelando os colegas com novas questões relativas aos desafios propostos. Contudo, junto de outras crianças o impacto da sessão não pareceu ser intenso, as crianças aderindo e mantendo-se na tarefa mas sem entusiasmo notório, não evidenciando capacidade para tomar uma decisão como seja sair do jogo. Efetivamente, nem todas as crianças apresentavam níveis de implicação elevados e, por conseguinte, os níveis de participação também não o eram. Refletindo sobre o processo julgamos que os desafios e as atividades que eram propostas, seriam mais apropriadas às crianças mais velhas, mais disponíveis para um jogo de regras em torno de conceitos complexos. A oferta deveria ter passado por atividades um pouco mais concretas, em que as crianças tivessem que realizar construções, ou jogos que envolvessem uma atividade corporal mais ativa.

Uma outra forma de avaliação da participação foi realizada através do registo e análise das opiniões/respostas das crianças às questões que lhes eram colocadas.

<b>Questões/situações apresentadas</b>	<b>Respostas/opiniões</b>
<i>O Bruno foi dar uma volta de bicicleta e acabou por se perder. Quando resolveu pedir ajuda, não conseguia explicar o caminho que habitualmente fazia. Como é que achas que o Bruno se sentiu?</i>	<p><i>“Sentiu-se perdido, sozinho”.</i></p> <p><i>“Sentiu-se desorientado”.</i></p> <p><i>“Sentiu-se triste”.</i></p>
<i>O Pedro estava a brincar nos legos, e encontrou um carrinho e sem dizer nada a ninguém escondeu-o na mochila. Achas bem o que o Pedro fez?</i>	<p><i>“Não, o Pedro não pode levar brinquedos para casa.”</i></p> <p><i>“Não, os brinquedos são da escola!”</i></p> <p><i>“Sim, assim pode brincar em casa, mas depois tem de trazer para a escola.”</i></p> <p><i>“Não, se levarmos os brinquedos da escola depois os meninos não têm brinquedos.”</i></p>
<i>A Rita estava a brincar com uma boneca na casinha, a Sofia também gostava de brincar com essa mesma boneca. Mas a Rita disse-lhe que não, que não deixava, para ela ir brincar para outro sítio. Como é que achas que a Sofia se sentiu?</i>	<p><i>“Triste, ela também queria brincar.”</i></p> <p><i>“Zangada, ela queria brincar mas não deixaram.”</i></p> <p><i>“Triste, os meninos têm de brincar todos.”</i></p>
<i>Os pais do Francisco, saem sempre tarde do trabalho, e por isso ele era sempre o último a ir embora da escola. Como é que achas que ele se sentia?</i>	<p><i>“Triste, porque tinha saudades da mãe.”</i></p> <p><i>“Sozinho, já não existiam mais meninos na escola.”</i></p> <p><i>“Triste e zangado.”</i></p> <p><i>“Triste, eu não gosto de ser o último a ir embora, fico muito triste.”</i></p>
<i>O que é Partilhar?</i>	<p><i>“É dar coisas aos outros.”</i></p> <p><i>“É ajudar os outros.”</i></p>



<p><b><i>O que é Felicidade? Quando é que te sentes feliz?</i></b></p>	<p><i>“Quando estou a brincar.”</i></p> <p><i>“Quando faço desenhos.”</i></p> <p><i>“Quando estou na escola com os meus amigos.”</i></p> <p><i>“A felicidade é quando estamos contentes”</i></p> <p><i>“Quando dou beijinhos à mãe.”</i></p>
<p><b><i>O que é a Amizade?</i></b></p>	<p><i>“É gostarmos uns dos outros.”</i></p> <p><i>“É sermos todos amigos.”</i></p> <p><i>“É quando brincamos todos uns com os outros.”</i></p>
<p><b><i>O que é a Tristeza? Quando é que te sentes triste?</i></b></p>	<p><i>“Quando um amigo nos bate.”</i></p> <p><i>“Quando não me deixam brincar nas construções.”</i></p> <p><i>“Quando quero brincar na casinha e não deixam, porque já estão lá muitos meninos.”</i></p>

**Tabela 2- Registo das opiniões/respostas presentes no "Jogo dos afetos"**

Como é possível observar através da tabela apresentada, as crianças foram participando, dando a sua opinião ao longo de todo o jogo, tentando dar resposta às questões que lhes iam sendo colocadas, acabando por dar, na maioria das vezes, a sua opinião pessoal relativamente à resposta dos colegas, uma vez que as crianças também iam trocando ideias e respostas de uma forma organizada, percebendo que tinham de aceitar o ponto de vista do colega mesmo que a sua opinião fosse diferente. Conseguiram, ainda, dar uma resposta a todas as questões, tentando, na maioria das vezes, justificá-la.

Pouco tempo após esta sessão, coincidência ou não, verificaram-se algumas alterações no comportamento do grupo em situações de resolução de conflitos. Quando foi iniciado um conflito, devido à disputa de brinquedos, este foi resolvido da melhor forma, sem qualquer intervenção por parte do adulto, as crianças apresentavam argumentos como: “é necessário partilhar os brinquedos” e “todos têm direito a brincar”. Foi um episódio simples e breve, mas distinto do que acontecia anteriormente em situações semelhantes, em que as crianças recorriam frequentemente ao adulto para as ajudar a resolver o conflito.

#### **4.2 - 2.<sup>a</sup> Sessão – “ Jogo das cores “**

No “jogo das cores”, optou-se por criar equipas de dois elementos, de forma a promover o trabalho de grupo. O tabuleiro deste jogo era formado por círculos de quatro cores, onde a cada cor era associado um princípio ou valor social:

Cor verde: generosidade, quando as crianças acertavam nesta casa, tinham de responder a algumas questões, “O que é uma pessoa generosa? Costumas ser generoso?”, ou então era proposto à criança dar a sua vez de jogar a outro colega, de forma a praticar este valor.

Cor vermelha: correspondia ao princípio ou valor de não levarmos o que não nos pertence. Ao acertar nesta cor, as crianças deparavam-se com um carrinho ou um espelho deixados no chão, sendo confrontados com o que deviam fazer: levar o brinquedo ou perguntar a quem pertencia, as crianças explicando o que faziam e o que era correto fazer.

Cor amarela: valores da partilha - aos jogadores que acertassem nesta cor eram oferecidos onze rebuçados (quatro rebuçados a mais que o número de jogadores existentes), questionando a criança sobre o que era correto fazer: ficar com os rebuçados

todos ou partilhar, e como é que deveria partilhar. Questionava-se, de seguida as crianças sobre a importância deste valor, quando é que o colocam em prática, com quem e porquê.

Cor azul: os afetos - nesta casa era proposto às crianças demonstrarem uma atitude afetuosa, como dar um beijo a um colega, um abraço ou, então, falar sobre um sentimento: “O que é que te faz ficar triste? O que é ser feliz?”

O facto de o jogo decorrer a pares implicava que as crianças confrontassem as suas opiniões com o colega, tentando chegar a um acordo sobre qual a resposta que achavam correta a cada desafio.

Tal como no jogo anterior, cada equipa lançava o dado e avançava consoante o número apresentado. Em todas as casas havia um desafio para realizar consoante a cor do círculo onde se encontravam. Todas as tarefas deveriam ser realizadas em equipa, tentando os jogadores chegar a um consenso relativamente a determinadas situações, o que por vezes provocou algumas discussões entre as equipas. Mas através da conversa, a maioria conseguia chegar a um acordo, executando de seguida a tarefa proposta.

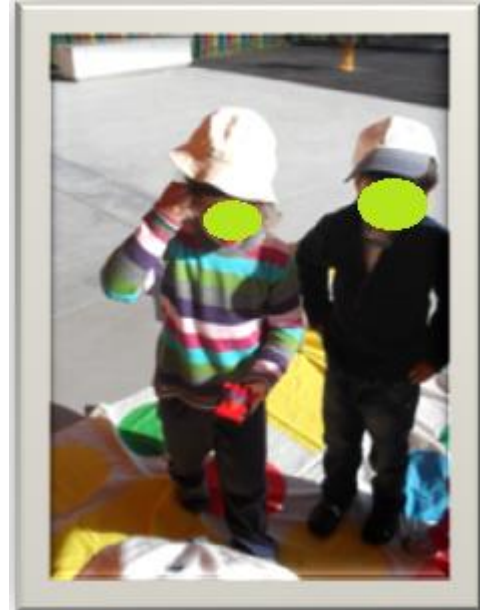
Ganhava o jogo, a equipa que chegasse em primeiro lugar à meta e, ao contrário do jogo anterior, lembrando o pesar das crianças que não tiveram medalha, neste jogo não existia medalha para a equipa vencedora. Acabado o jogo as crianças sentavam-se todas na meta, onde era feito um pequeno resumo do que tinha ocorrido, sendo proposto no final a execução de um desenho, onde teriam de registar os acontecimentos mais marcantes.



Imagem 5 - Jogo das Cores



**Imagem 6 - Jogo das Cores**



**Imagem 7 - Jogo das Cores (o que fazer com o carrinho vermelho?)**

Nesta sessão, grande parte das crianças, uma vez mais, apresentou níveis de implicação médios ou elevados, participando de uma forma ativa nas tarefas, querendo expressar sempre as suas opiniões.

No entanto, como é descrito na tabela 3, o grau de implicação de algumas crianças diminuiu, embora, globalmente, os níveis de implicação nesta atividade sejam idênticos aos da sessão anterior. É possível assumir que esta diminuição dos níveis de implicação poderá ter a ver, com o facto de o jogo envolver mais jogadores, situação que, por vezes, gerou alguma confusão e alguma distração entre as crianças. Por outro lado, sendo um jogo em grupo, quando as opiniões dos membros das equipas (díades) eram contrárias, as crianças, por vezes, cansavam-se do jogo, demonstrando alguma frustração e desmotivação, percebendo-se a dificuldade das crianças em chegarem a um consenso e em assumirem uma ideia de equipa.

Nomes	Níveis de implicação				
	1	2	3	4	5
Criança 1				X	
Criança 2			X		
Criança 3				X	
Criança 4				X	
Criança 5		X			
Criança 6				X	
Criança 7			X		
Criança 8				X	
Criança 9			X		
Criança 13				X	
Criança 14			X		
Criança 15			X		
Criança 16				X	
Criança 17			X		
Criança 18				X	
Criança 19		X			
Criança 20				X	

**Tabela 3 - Níveis de Implicação no "Jogo das cores"**

Apesar de tudo, o balanço é positivo ainda que haja muito “espaço” para melhoria ao nível da qualidade da nossa intervenção. À semelhança do ocorrido na sessão anterior, as crianças com níveis médios de implicação distraíam-se com alguma facilidade com o comportamento dos colegas, ou com o que poderia estar a ocorrer no interior da sala, havendo necessidade de frequentemente fazer chamadas de atenção. Nessa altura, voltavam a prestar atenção ao jogo e o interesse reaparecia.

A Criança 5, com baixo nível de implicação, era bastante mais nova que as outras e evidenciava um claro cansaço. Pensámos que ao realizar o trabalho em pares esta criança se sentiria mais motivada mas, não foi isso que aconteceu. Pelo contrário, esta criança, na maioria das vezes, estava distraída com outras coisas, não participando de forma ativa e interessada nas atividades que eram propostas, mesmo sendo motivada pelo seu colega de jogo.

A criança 19 também evidenciou níveis de implicação baixos, permanecendo, na maioria das vezes, sentada, não reagindo às tarefas propostas, mostrando-se, por vezes, relutante na sua realização, talvez por não se sentir muito confortável com os desafios propostos.

Com a análise da presente tabela podemos concluir que a oferta educativa, mais uma vez, não foi suficientemente estimulante e cativante para todas as crianças, apesar de termos procurado modificar um pouco a estratégia de jogo. Reconhecemos que, ainda que a atividade fosse realizada em pequenos grupos, manteve-se subjacente a ideia da mesma atividade para todo o grupo, independentemente das características das várias crianças que o integravam. Apesar de tudo, julgamos que as crianças conseguiram perceber o sentido e a importância dos valores sociais explorados, nosso principal objetivo.

As crianças apresentaram dificuldades relativamente ao conceito “generosidade”, algumas ao serem confrontadas com este valor responderam não saber o que significava, mas, em contrapartida, outras tentaram explicar por palavras suas o seu significado - *“É ser amigo”*; *“É emprestar coisas”*; *“O menino estava triste e ele deu-lhe tudo. Foi generoso.”*, *“É quando um menino tem um brinquedo e o outro quer brincar, ele deve emprestar.”*

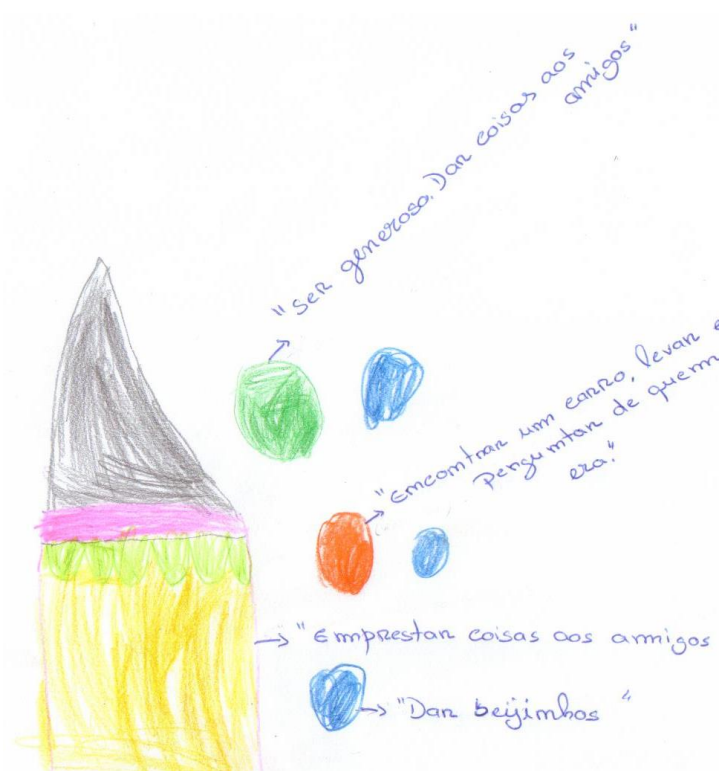
Quanto ao significado do valor da partilha, as crianças ao serem confrontadas com a tarefa de partilhar os rebuçados com os colegas, todas optaram por dar um rebuçado a cada colega dizendo que era o mais justo, mas, quando confrontadas com o excedente de quatro rebuçados, as suas reações foram variadas - *“Sobraram quatro rebuçados, não dá um para cada um. Então eu fico com eles!”*, *“Toma Cláudia, podes guardar o resto”*, *“Eu fico com estes, (colocando os rebuçados no bolso) e depois em casa dou à minha mãe para ela guardar.”* Verificámos que a ideia de partilha estava presente mas, perante a dificuldade

em dividir 4 rebuçados por um número maior de crianças, as crianças não deixam de tomar decisões, evidenciando confiança no adulto para gerir a situação. Relativamente aos afetos, as crianças mostraram-se, na maioria das vezes, muito relutantes na realização das tarefas propostas. Quando lhes era sugerido dar um beijo ou um abraço aos restantes colegas, a maioria das crianças não aceitou o desafio logo no primeiro momento, e quando questionadas sobre o porquê, alegaram *“Não gosto de abraços porque me apertam o pescoço”*, *“Só gosto dos beijinhos da minha mãe”*. Após a cedência de algumas crianças mais velhas para a realização desta tarefa, aos poucos e poucos as restantes crianças também acederam à sua realização. Refletindo sobre esta situação, consideramos que a nossa proposta não terá sido a mais indicada, até porque forçámos ou artificializámos o ato de demonstração de afeto, que deve ser genuíno e fazer sentido para a criança.

Por fim, relativamente ao valor da pertença, as reações das crianças ao encontrarem os objetos perdidos (carro e espelho) foram variadas mas, de uma forma geral, verifica-se que a maioria das crianças sabia qual o comportamento mais correto, embora também surgissem respostas divergentes: *“Tenho de ir perguntar aos meninos de quem é o carrinho”*, *“devemos partilhar o carrinho com todos os meninos”*, *“devemos colocar no outro círculo vermelho porque não sabemos de quem é.”*, *“Primeiro vejo-me ao espelho, para ver se estou bonita e depois tenho de perguntar de quem é”*, *“tenho de guardar na mochila, é meu!”*, *“Quero levá-lo para casa para brincar, mas depois eu trago”*, *“temos de perguntar de quem é, se não é de ninguém é da escola”*.

Relativamente aos desenhos realizados pelas crianças no final do jogo, a maioria desenhou apenas um círculo de cada cor, indicando a tarefa que lhes era proposta em cada uma. É perceptível que os valores explorados ao longo do jogo foram identificados e expressos nos desenhos.

Imagem 8- Exemplos do registo realizado pelas crianças do "Jogo das cores"







#### 4.3 - 3.<sup>a</sup> Sessão – “Jogo de Natal”

O Jogo de Natal era individual, só podendo participar quatro jogadores de cada vez.

Esta sessão teve como base fundamental as imagens presentes na caixa das emoções<sup>5</sup>, e encontrava-se dividida em duas partes: numa primeira fase a cada casa do jogo estava associada uma imagem onde as crianças tinham de explicar o que observavam, dizendo o que seria correto realizar naquela situação – *“Os meninos não deixavam o outro menino brincar, ele ficou triste. Os meninos deviam partilhar os brinquedos e brincarem todos”, “Está triste e zangado porque o irmão mais novo atirou areia para os olhos.”* Numa segunda fase, ao chegar à meta, cada criança tinha de exprimir o que era para ela o Natal numa única palavra. Esta segunda tarefa tinha como principal objetivo a construção de uma árvore de natal feita através das representações do natal, segundo as crianças.

<sup>5</sup> Material didático que tem como objetivo ajudar as crianças a (re) conhecerem, a nomearem, e a fazer a distinção entre sentimentos, nelas próprias e nos outros. Ajudando-as a imaginarem-se na perspetiva do outro, desenvolvendo a sua consciência social, explorando quatro emoções básicas, estar feliz, com medo, zangado e triste.

Pouco tempo após a realização desta sessão observou-se, uma vez mais, novamente, coincidência ou não, alterações no comportamento do grupo. As crianças quando viam um colega triste perguntavam-lhe o que se passava e sentavam-se na manta para tentar resolver o problema desse menino. Esta atitude começou a ser prática recorrente no dia-a-dia das crianças, o que nos levou a considerar que, fruto do trabalho realizado de forma articulada entre as sessões de filosofia e as sessões de jogo aqui descritas, estas mostravam-se mais interessadas e atentas aos sentimentos dos outros.

No final desta sessão, as crianças identificaram todas as situações apresentadas e expressaram de uma forma espontânea as suas opiniões, criticando, por vezes, as opiniões dos colegas, dizendo se concordavam ou não com o que era dito.

Na segunda parte do jogo, a partir daquilo que as crianças foram dizendo, registámos que o Natal para elas não era apenas a troca de presentes (vertente material), existindo outros valores importantes como a amizade, a partilha, o amor e a felicidade.

Nomes	Níveis de implicação				
	1	2	3	4	5
Criança 1				X	
Criança 2			X		
Criança 3				X	
Criança 4			X		
Criança 5			X		
Criança 6			X		
Criança 7			X		
Criança 8			X		
Criança 9		X			
Criança 10		X			
Criança 12			X		
Criança 13			X		
Criança 14			X		
Criança 15		X			
Criança 16			X		
Criança 17		X			

Criança 18			X		
Criança 19		X			
Criança 20			X		

**Tabela 4 - Níveis de Implicação do "Jogo de Natal"**

Os níveis de implicação nesta sessão desceram, em parte talvez devido à agitação que se encontrava na sala no dia em que esta foi realizada e que dificultou a focalização das crianças na atividade apresentada. Efetivamente, dadas as condições climatéricas, não foi possível realizar esta sessão no espaço exterior. A biblioteca escolar também não se encontrava disponível, tendo a sessão de ser realizada dentro da sala, onde simultaneamente estavam a ocorrer outras atividades, o que provocou um certo desinteresse por parte das crianças em alguns momentos do jogo.

Mas, apesar dos níveis de implicação terem baixado em relação às sessões anteriores, as crianças foram participando e realizando as tarefas, umas vezes com mais interesse do que outras.

Esta sessão poderia ter sido executada algumas semanas antes, quando existiam menos atividades em curso e ainda não existia a excitação da antecipação do Natal? Pensámos nisso mas, dado o calendário escolar da instituição e o respetivo conjunto de atividades previstas não nos foi possível realizar esta última sessão no tempo ideal.

Fazendo um balanço geral, consideramos que este projeto, em articulação com as sessões de filosofia da minha colega de estágio, contribuiu para que o comportamento do grupo sofresse alterações positivas. De facto, as crianças pareceram melhorar as suas capacidades de resolução de conflitos de forma mais autónoma, mobilizando as ideias e atitudes trabalhadas ao longo das sessões. Verificou-se, ainda, que o facto de as crianças poderem jogar/brincar com os conceitos e valores trabalhados nas sessões de filosofia, as

ajudou a compreender melhor esses mesmos conceitos e a integrar as respectivas aprendizagens. Além disso, globalmente, as crianças pareciam mais dispostas a expressar as suas opiniões e a arranjar argumentos para a resolução dos seus conflitos. Considera-se, assim, que o jogo foi uma boa estratégia de ensino.

Os resultados alcançados poderão não ser muito evidentes mas, ao longo do tempo de permanência no contexto, pensamos ter verificado algumas modificações no comportamento das crianças, que passaram a mostrar mais respeito uns pelos outros e maior consciência de alguns comportamentos, corretos e menos corretos, de alguns colegas.

## **Conclusões e considerações finais**

Analisando de uma forma geral os resultados apresentados e confrontando-os com a literatura exposta no decorrer deste relatório, em primeiro lugar conclui-se que, tal como defende Vygotsky (citado por Libório & Portugal, 2001), o jogo apresentou-se como uma ótima atividade de preparação das crianças para as situações da vida real. Através do jogo as crianças tiveram a possibilidade de explorar e experienciar comportamentos e atitudes socialmente desejáveis, sendo que, nalgumas situações, parece ter havido uma transposição desses comportamentos e atitudes para o quotidiano da criança, verificando-se visíveis mudanças de comportamento. Assim, é possível afirmar que, talvez, o jogo se tenha tornado um meio de ajudar as crianças a ultrapassarem as suas perspetivas inicialmente existentes, acedendo a níveis mais elaborados de pensamento

Relativamente aos níveis de participação, reconhece-se que talvez não tenham sido alcançados níveis muito elevados pois, segundo a escada da participação apresentada por Hart (1992), a criança só atinge níveis de participação elevados quando é esta que inicia e dirige o projeto, sem existir qualquer intervenção por parte do adulto. De facto, não foi possível atingir este nível no decorrer deste projeto uma vez que este foi iniciado por adultos, levando as crianças a assumir, em grande parte, um papel de “respondentes”. Apesar de tudo, ainda tendo em linha de conta a escada apresentada por Hart (1992), é de considerar ter atingido o penúltimo degrau, onde é o adulto que inicia o projeto, mas a opinião das crianças é tida sempre em atenção. De facto, apesar de ser um educador/investigador adulto a dirigir, as atitudes e ações adequaram-se às diferentes opiniões das crianças.

Relembrando os objetivos delineados no início e fazendo um confronto com os resultados alcançados, infere-se que o jogo, em articulação com as sessões de filosofia, se tornou uma mais valia para a exploração e aprendizagem de valores sociais. Efetivamente, foi através do jogo que se retomou e aprofundou as ideias discutidas nas sessões de filosofia, ajudando as crianças a brincarem e refletirem sobre a importância desses valores no seu cotidiano. Com a atividade do brincar queríamos promover uma maior participação das crianças, o tema subjacente a todo o projeto. Nesta oportunidade, as crianças puderam dar a sua opinião e discutirem entre si as situações. Ainda, através deste projeto julgamos que, em grande parte, conseguimos ir ao encontro dos objetivos ou questões que estiveram na base do nosso projeto, em particular, ajudar as crianças a resolver os seus conflitos de uma forma mais autónoma.

A título pessoal gostaria de fazer ainda algumas considerações relativamente a aprendizagens que tive oportunidade de realizar no decurso do meu estágio. Assim, saliento que com o desenvolvimento do projeto consegui perceber que no nosso dia-a-dia, nós educadores/professores, frequentemente, ainda subestimamos as capacidades de participação das crianças. E, sem dúvida, sei que ainda tenho muito a aprender a este respeito. Além disso, foi para mim muito importante perceber que as crianças compreendiam conceitos abstratos que, para muitos de nós, adultos, por vezes se tornam difíceis de explicar. Percebi, também, que ao terem uma voz ativa na organização da sala e nas atividades desenvolvidas, os seus níveis de implicação e de bem-estar encontram-se na maioria das vezes elevados, o que me leva a pensar na importância de confiar e dar espaço para as crianças tomarem iniciativas e fazerem escolhas. Percebi também que uma estratégia pedagógica baseada no jogo permite fazer acontecer aprendizagens mais

significativas e consistentes, por contraponto a “lições” de bom comportamento ou castigos inadequados.

Considero que a educação para a participação, desde os primeiros anos, faz todo o sentido se pretendemos ajudar a desenvolver cidadãos mais críticos, mais responsáveis e mais ativos na nossa sociedade. Caberá a cada um de nós, educadores/professores, respeitar e tornar presentes na vida das crianças os seus Direitos.

### Referências bibliográficas

- Alfageme, E., Cantos, R., & Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Araújo, V. C. (1992). *O jogo no contexto da educação psicomotora*. São Paulo: Cortez.
- Ariès, P. (1981). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro : LTC.
- Balaguer, I. (2009). Vinte anos após a convenção das nações unidas. *Infância na Europa*, pp. 4-5.
- Barbosa, R., & Bragagnolo, R. (2008). Infância e direitos humanos: o que a escola tem a ver com isso? In T. Rifiotis, *Educação em direitos humanos: discursos críticos e temas contemporâneos* (pp. 193-202). Florianópolis: UFSC.
- Cobo , I., Franco, P., & Revilla, F. (2004). *Participación social de la Infancia*. Madrid: Instituto Madrileño del Menor Y la Familia .
- Craveiro, M. C. (2007). *Formação em Contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Minho: Universidade do Minho.
- Fernandes, N. (2009). *Infância, direitos e participação: representações, práticas e poderes*. Braga: Edições Afrontamento.
- Hart, R. A. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF.
- Leal, J. A. (Setembro/Dezembro de 1992). O Jogo e o Desenvolvimento Moral da criança. *Ler Educação*, pp. 75-92.
- Libório, O., & Portugal, G. (2001). *Perspetivas deres e crianças sobre o jogo (brincadeira) no contexto educacional do jardim de infancia educado*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Manual da Educação Infantil: Experiências educativas*. (2002). Setúbal: Marina Editores.



- Ministério Da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da educação.
- Muñoz, L. G. (2010). Sociedad, infancia y adolescencia: de quién es la dificultad? *Revista Interuniversitária de Pedagogia Social*, pp. 29-42.
- Muñoz, M. L., & Martínez, M. (2009). *Infancia y Derechos Humanos: Hacia una ciudadanía participante y protagónica*. Peru: IFEJANT.
- Muñoz, M. M. (2008). *Informe Técnico sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Neto, C. (2001). *A Criança e o Jogo: Perspectivas de Investigação*. Universidade Técnica de Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Observatorio de la Infancia. (2008). *Informe sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Pacheco, J. (1996). *Curriculo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Editora McGraw- Hill de Portugal, Lda.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2011). *Avaliação em Educação Pré- Escolar (Sistema de acompanhamento das crianças)*. Lisboa: Porto Editora.
- Rocha, A. R. (2012). *O jogo e a sensibilização ao mundo das culturas no Pré-escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá, E., & Sottomayor, M. C. (2008). *Abandono e Adopção*. Coimbra: Edições Almedina.
- Santos, C. (2010). *Crianças e Direitos de Participação: a construção de um percurso*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sarmiento, M. (2009). *Criança, Aluno, Cidadão: A (re)constituição do "Ofício de criança"*. *Culturas da Infância: Criança, Educação e Práticas Sociais*.

- Sarmento, M. J. (2006). Visibilidade Social e estudo da Infância. In V. Vasconcellos, & M. Sarmento, *(In)visibilidade da Infância* (pp. 1-18). Rio de Janeiro: Vozes (no prelo).
- Sirota, R. (Março de 2001). Emergência de uma sociologia da infância: Evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, pp. 7-31.
- Solé, M. d. (1992). *O Jogo Infantil: organização das ludotecas*. Lisboa: Instituto de Apoio à Criança.
- Tomás, C. (Jul./Dez. de 2007). Participação não tem idade. *Contexto & Educação*, pp. 45-68.
- Unicef. (1998). *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: Visiones y perspectivas*. Bogotá.

# **Anexos**

**Cartões utilizados no “Jogo dos afetos”**

**Cartões azuis:**

**Zangado**

**Cansado**

**Medo**

**Tristeza**

**Vaidoso**

**Amigo**

# Feliz

## Cartões verdes:

*O Bruno foi dar uma volta de bicicleta e acabou por se perder. Quando resolveu pedir ajuda, não conseguia explicar o caminho que habitualmente fazia. Como é que achas que o Bruno se sentiu?*

*A Rita estava a brincar com uma boneca na casinha, a Sofia também gostava de brincar com essa mesma boneca. Mas a Rita disse-lhe que não, que não deixava, para ela ir brincar para outro sítio. Como é que achas que a Sofia se sentiu?*

*O Pedro estava a brincar nos legos, e encontrou um carrinho e sem dizer nada a ninguém escondeu-o na mochila. Achas bem o que o Pedro fez?*

*Os pais do Francisco, saem sempre tarde do trabalho, e por isso ele era sempre o último a ir embora. Como é que achas que ele se sentia?*

**Cartões amarelos:**

**Partilhar**

**Tristeza**

**Felicidade**

**Amizade**

**Cartões brancos:**



